

Práticas Referendadas: um modo de ver o que se faz em sala de aula

Resumo: Este texto discute a prática referendada como uma forma de ver o que se faz na sala de aula, através do relato de uma cursista de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, através do acordo MEC/SEB/UFBA, estreitando diálogos entre as teorias que amparam essa prática e a prática de fato, tomando como ponto de partida a transposição didática proposta por Chevallard, mas não se atendo à teoria posta, extrapolando para o olhar investigativo da prática pedagógica. O percurso metodológico funda-se na discussão teórica e na produção de leitura de uma Prática Referendada, a título de exemplo. Os resultados revelam atividades pedagógicas que pressupõem a ideia de que a criança é ser que pensa, produz e é incentivado pela produção cultural e social e essa relação precisa ser sempre protagonizada.

Palavras-chave: Educação Escolar Básica. Formação continuada. Educação Infantil.

Rosemary Lapa Oliveira
Universidade do Estado da Bahia
– Departamento de Educação –
Campus I
rosy.lapa@gmail.com

Lícia Maria Freire Beltrão
Universidade Federal da Bahia –
Faculdade de Educação
liciaabeltrao@gmail.com

Situando o texto

A formação inicial de professores, nos cursos de graduação, de modo geral, visa a uma formação profissional que contemple a prática reflexiva, proporcionando ao futuro profissional o contato com o conhecimento teórico já construído e a valorização de diálogo constante com as diversas disciplinas que fazem parte de sua formação profissional de modo direto ou indireto. Além disso, a formação deve estimular a iniciação científica, através da participação do graduando em atividades de pesquisa. Assim, o objetivo é que o graduando obtenha uma formação ampla e plural, que possibilite o entendimento de questões contemporâneas, que o encaminhe ao exercício da cidadania e produza conhecimento em sua área de atuação profissional. Nesse sentido, recorreremos a Nóvoa (2002, p. 64), quando diz que

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação contínua, instituindo novas relações dos professores ao saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com a prática educativa.

As ideias de Nóvoa, assim postas, podem ser pensadas indiferentemente, quer se trate de formação inicial ou continuada de docentes, se pensarmos essa uma profissão que lida o tempo todo com conhecimentos que circulam entre a teoria e a prática, a qual nasce no âmbito da formação em serviço, valorizando o que já é unanimidade nos estudos sobre educação: a importância da pesquisa sobre a própria prática.

Entendendo que o processo de formação deva estar sempre nesse movimento entre a teoria e a prática e considerando que o conhecimento igualmente acompanha esse curso, a formação continuada se faz necessária a partir da perspectiva de se manter o profissional em exercício sempre em diálogo com a teoria que se renova e com a prática exercida em sala de aula. É esse pensamento que guia a ideia que aqui definiremos como Prática Referendada.

Para contextualizar o espaço de ensino-aprendizagem em que as Práticas Referendadas se constituem, são apresentadas as bases em que acontece o curso de formação continuada aqui referendado, através de seu histórico e objetivos, além de sua construção curricular, na qual a atividade, mote deste texto, encontra posição de destaque, como construção de conhecimentos que caminham, de forma interativa, entre a teoria e a prática.

E assim é apresentada a teoria construída em torno de uma demanda emergida da necessidade de ser oferecida a possibilidade de unir conhecimentos do campo teórico e do campo prático às professoras matriculadas no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Básica (SEB) e Coordenação da Educação Infantil (Coedi), desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), com recursos da União, e que valoriza a prática da sala de aula da educação infantil que se ampara nas teorias estudadas durante o curso de formação continuada.

Por fim, são apresentadas algumas considerações que pretendem abrir diálogos entre outras tantas situações de aprendizagem que tenham como foco a formação continuada de professores.

Curso de especialização em docência na educação infantil

O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil nasce amparado na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Sua principal finalidade é a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da educação básica, construída em bases científicas e técnicas sólidas, como compromisso público de Estado. A pretensão explicitada pelo Ministério com essa ação é aumentar o número de professores formados por instituições públicas de educação superior e garantir um referencial de qualidade para os cursos de formação inicial e continuada, sintonizando-os com as necessidades formativas da educação básica e com os problemas que emergem da sala de aula.

Para dar o apoio técnico e financeiro necessários ao alcance desses objetivos, o MEC instituiu o Plano de Ações Articuladas (PAR), por meio do qual os estados, municípios e Distrito Federal podem alcançar os compromissos postos no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), entre eles as ações de formação. Com relação à formação em serviço de profissionais que atendem à formação educacional formal de bebês e crianças, o MEC criou, em 2009, a Plataforma Freire, através da qual profissionais desse segmento se inscreveram no curso que ainda levava o nome de Curso de Especialização em Educação Infantil.

O Curso centra-se nas especificidades explicitadas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 5, de dezembro de 2009. Resultado de amplo processo de discussão entre especialistas e dirigentes da área, as diretrizes definem a concepção e o currículo da educação infantil como primeira etapa da educação básica. No entanto, para que elas sejam de fato implementadas, é fundamental que profissionais de educação infantil tenham sua formação, inicial e/ou continuada, baseada na mesma concepção e que sua prática pedagógica seja orientada pelo currículo explicitado nas DCNEI. (BRASIL, 2010) Daí ser estratégico que o MEC invista em ações de formação de professores, focando, primordialmente, em discussões teóricas que encaminhem para uma prática docente que respeite

a criança em suas especificidades e que tenha na pesquisa a sua principal ação norteadora.

Sendo assim, a SEB, por meio de uma ação articulada entre a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica/Coedi e a Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica/Coordenação Geral de Formação de Professores (CGFORM) incluiu na Plataforma Freire o Curso de Especialização em Educação Infantil, em 2009.

O Projeto do Curso de Especialização foi elaborado em 2009, pela CGFORM, em parceria com a Coedi, da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica, com a participação de universidades parceiras do MEC, executoras do Proinfantil. A oferta da Especialização teve início em 2010, com a adesão de 13 universidades e um total de 2.955 professores matriculados. A Universidade Federal da Bahia (UFBA), atendendo a essa chamada, dá início, em 2010, ao curso que atende à primeira turma de formação em serviço dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos nos municípios baianos.

O Curso, na Bahia, na sua primeira versão, acompanhou as orientações curriculares propostas pela Coedi, mas ampliou a formação das cursistas baianas, distribuídas nas cidades de Salvador, Serrinha, Feira de Santana, Camaçari, Itaberaba e Senhor do Bonfim, acrescentando oficinas de música, linguagem matemática, manifestações culturais, contação de histórias, necessidades educativas especiais e ludicidade. Essas oficinas visavam ampliar as discussões desses aspectos, partindo da prática para a teoria e promovendo momentos de escuta sensível dos profissionais em formação quanto às realidades de seu fazer pedagógico em seu cenário de acontecimento. E foi na esteira desse pensamento que surgiu a ideia das Práticas Referendadas, a qual será explicitada na seção que se segue.

Nessa primeira versão do Curso, as Práticas Referendadas se apresentaram ainda de forma tímida e fizeram parte de provocações feitas pela coordenação do curso, para que as cursistas mostrassem atividades de sua autoria desenvolvidas em sala de aula, que foram motivadas pelas discussões ocorridas no seu processo de formação durante o desenvolvimento de componentes curriculares específicos.

Todo o desenrolar do curso foi acompanhado pelo MEC, privilegiando-se a estratégia de troca de experiências e construção coletiva, de forma a constituir uma rede entre as agências formadoras e o Ministério. Desse acompanhamento resultou o Projeto do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – Oferta 2011, o qual orientou as universidades interessadas em firmar parceria com o MEC para abertura de novas turmas. A inclusão do termo “docência” na identificação do curso visou explicitar seu foco, bem como o público-alvo prioritário, ou seja, professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e equipes de educação infantil das redes públicas de ensino, cuja formação inicial dos interessados fosse em Pedagogia, propiciando a esses profissionais oportunidades de ampliar e aprofundar a análise: das especificidades das crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, relacionando-as às práticas pedagógicas para a educação em creches e pré-escolas e à identidade do profissional da educação infantil; das políticas nacional e locais de educação infantil e seus impactos; das contribuições à educação infantil advindas das ciências sociais e humanas; das relações entre cultura, subjetividade e currículo na educação infantil; de estudos e pesquisas na área da educação infantil, além de propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de realizar estudos diagnósticos e propor estratégias para a melhoria da educação infantil em seu contexto de trabalho.

O Curso, na versão atual, é desenvolvido na modalidade presencial, em quatro municípios baianos: Salvador, Dias D’Ávila, Serrinha e Jacobina. O intuito das mudanças de sede foi atender a diferentes municípios e seus entornos. Com uma carga horária mínima de 360 horas, nas quais está computado o tempo reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso – Resolução da Câmara de Educação Superior (CES)/CNE n° 1, de 8 de junho de 2007, art. 5°. Para essa escrita monográfica, um componente do curso que permeou todas as atividades desenvolvidas ao longo de seus 18 meses de desenvolvimento concorreu para que as discussões fossem embasadas, ganhando o caráter científico que cabe a uma escrita monográfica, sem perder a análise sobre a própria prática. Sobre esse componente, Análise Crítica da Prática Pedagógica, falaremos mais adiante. O Curso teve sua conclusão ao fim do seu 18º mês, o que ocorreu no mês de agosto do ano de 2014, com a defesa de

mais de 200 textos monográficos versando sobre assuntos ligados à criança, à infância e à educação infantil.

O material didático-pedagógico do curso é composto, primordialmente, por um acervo de livros disponibilizados aos cursistas, com o compromisso da devolução ao final do curso, além disso, eventualmente, foram disponibilizados textos avulsos, principalmente digitalizados e de livre acesso, de acordo com os planos de ensino dos componentes curriculares e oficinas.

Nessa segunda versão, houve algumas alterações na formatação curricular, atendendo a um projeto básico elaborado por um conjunto de especialistas dos núcleos de estudos e pesquisas da área da Educação Infantil, juntamente com a equipe técnica do MEC, a qual organizou o Curso de Especialização em torno de três eixos temáticos: (1) fundamentos da educação infantil; (2) identidades, prática docente e pesquisa; e (3) cotidiano e ação pedagógica. Os eixos estão consubstanciados em disciplinas específicas e oficinas temáticas, articuladas e integradas entre si, constituindo-se em componentes curriculares do curso. Visa-se, com essas disciplinas e oficinas, que o Curso esteja em consonância com as DCNEI. Nesse novo projeto, algumas oficinas já desenvolvidas na primeira versão do Curso na Bahia foram incorporadas principalmente no eixo 3: cotidiano e ação pedagógica (210 h/a), o qual traz como objetivo principal contemplar a formação de professores na educação infantil de forma a promover uma ação pedagógica sustentada na observação e escuta dos bebês e das crianças pequenas como referência para a prática educativa, considerando a diversidade e a implementação de uma prática educativa inclusiva, que tenha como eixos as interações e a brincadeira, as expressões infantis, a promoção da autonomia e da autoria das crianças de diferentes idades, bem como sua ampliação cultural, notadamente através da contação de histórias. Além disso, nesse eixo, foram trazidas para a discussão questões de inclusão com a oficina de Necessidades Educativas Especiais, promovendo a reflexão sobre a prática pedagógica dos cursistas, por meio do enfoque das brincadeiras, das interações, da linguagem, das artes (dança, música, desenho, artes visuais, teatro, literatura), da cultura e dos recursos midiáticos e tecnológicos; também, discussões sobre planejamento, registros, documentação e avaliação na Educação Infantil, considerando aqueles que exigem um olhar diferenciado, seja no sentido da locomoção (crianças com dificuldades de andar ou cadeirantes), da

atenção especializada (crianças surdas, mudas ou com deficiências auditivas), da atenção psicopedagógica (crianças com distúrbio de atenção) ou cognitivas; a relação entre família e escola, a organização do espaço, do tempo e das rotinas, o corpo, saúde, higiene, movimentação, alimentação, descanso.

Mas foi no eixo 2 que as mudanças foram mais substanciais. O componente Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) foi inserido no Curso, no intuito de disparar estudos sobre o exercício profissional, através de registro da experiência docente, com destaque para elaboração e reescrita de um memorial, bem como das ações pedagógicas que concorressem com a escrita dos trabalhos monográficos de final de curso. Para que esse objetivo se concretizasse, esse componente atravessou todo o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, sob a liderança de um professor para cada vinte cursistas, o qual, ciente da importância dos estudos sobre o exercício profissional dos docentes inscritos, não se descuidou também da problematização, das reflexões sobre identidades pessoais, profissionais e institucionais de creches e pré-escolas, procurando ressignificar e reinventar o trabalho docente na educação infantil, através, principalmente, das Práticas Referendadas inseridas no Curso desenvolvido na Bahia e discutidas neste trabalho.

No entanto, as produções das Práticas Referendadas são resultado das ações desenvolvidas durante o Curso, não só através do componente curricular ACPP, mas também através dos componentes Natureza e Cultura: Conhecimentos e Saberes, Expressão e Arte na Infância, Brinquedos e Brincadeiras no Cotidiano da Educação Infantil, entre outros. Esses componentes, desenvolvidos, na forma de oficinas, procuraram tecer diálogos entre os demais componentes, com objetivo de repensar o exercício docente, tomando como ponto de partida as experiências do profissional cursista, suas memórias formativas e suas reflexões sobre a especificidade do processo de ensino-aprendizagem nas creches e pré-escolas.

O caráter inédito da proposta apresentada como Prática Referendada, tanto no âmbito teórico, apresentado na seção que se segue, quanto no âmbito prático, conforme apresentado através de uma produção de leitura sobre uma Prática Referendada apresentada por uma professora-cursista, respondeu a uma solicitação feita pela docente de um dos componentes de que

fosse feita leitura sobre a teoria do sociointeracionismo, baseada em Vygotsky (2000), além de vídeos disponibilizados durante os encontros no Curso de Especialização. Feitas essas leituras, deveria ser relatada uma situação de aula desenvolvida pela cursista em sua sala de aula de educação infantil. Para tanto, segundo as orientações da docente, era preciso fazer a identificação do grupo, da duração da atividade, do espaço, da situação-problema inicial, da aprendizagem a ser construída, dos materiais escolhidos, das modalidades de metacognição, sistematização e avaliação, tudo isso respeitando a curiosidade e os saberes já construídos empiricamente das crianças na educação infantil.

Essa produção será apresentada na seção 4 deste trabalho, através da produção de leitura do relato feito pela professora-cursista.

O que são práticas referendadas?

Os conhecimentos dialogados e construídos nos cursos de licenciaturas são, de modo geral, conhecimentos teóricos, levantados nos encontros acadêmicos com o intuito de “uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias”, conforme orienta o parecer CNE/CES nº 67/2003, mantido pelo CNE/CES nº 127/2007. No entanto, esses conhecimentos, na maioria dos cursos, são desenvolvidos de forma desarticulada, através de currículos ainda apresentados em grades, privilegiadamente tendendo ao conhecimento construído eurocentricamente. Esse contexto é propício às ideias trazidas por Chevallard (1991), de adaptação do conhecimento para ser levado para a educação básica. Afinal, desde que Comenius pensou a didática como a arte de ensinar todas as coisas a todos, uma das razões de ser do saber-fazer pedagógico tem sido a de propiciar a elaboração da cultura transmissível para que seja assimilável. Mas o desenho do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil não se contenta com transmissões e assimilações e preza por experiências de aprendizagem, daí porque não se contentar com a teoria como posta em Chevallard (1991); mas, como teve inspiração nas escritas desse autor, será necessário a sua apresentação.

A transposição didática, uma terminologia consagrada por Chevallard (1991), inicialmente foi empregada pelo sociólogo francês Michel Verret, na sua tese de doutorado *Le temps des études*, publicada em 1975. Nesse trabalho, Verret assume que didática é a transmissão de um saber adquirido. Transmissão dos que sabem para os que ainda não sabem. Daqueles que aprenderam para aqueles que aprendem. (VERRET, 1975 apud CHEVALLARD, 1991) Chevallard toma de empréstimo o termo cunhado por Verret, mas não a ideia da transmissão, repudiada por estar centrada no professor e no que ele tem a ensinar. Para Chevallard, a transposição didática tem como foco a aprendizagem, não o ensino. O autor, preocupado com a ideia de que a palavra “transposição” pudesse dar uma ideia estática e hierárquica conforme as teorias que embasam seu surgimento, buscou esclarecer que a origem da escolha dessa palavra para nomear o processo em questão está ancorada no sentido musical do termo, que designaria a passagem de formas melódicas de um tom para outro, ou seja, um processo de transformação adaptativa a um novo contexto. (CHEVALLARD, 1991)

A terminologia Prática Referendada, aqui apresentada, inspira-se nas ideias propostas por Chevallard, mas procura mudar o foco, estreitando os caminhos entre a teoria e a prática para que estas não sejam sempre vistas como objetos de forma tão antagônicos. Dá uma ênfase maior à prática pensada em seu caminho, naturalmente dialogando com a teoria que a ampara e procura explicitar essa teoria subjacente, através de referências àqueles que, através de seu movimento da prática para a teoria, inspiraram a produção de conhecimento em seu movimento da teoria para a prática na sala de aula.

A mudança de foco toma de empréstimo a ideia de que é necessário haver um movimento de diálogo entre teoria e prática na sala de aula, no sentido de contextualizar os conhecimentos que ali circulam, insistindo que esses conhecimentos não precisam ter origem apenas na teoria privilegiada academicamente. Essa mudança se embasa nos ensinamentos de Freire (1996), quando defende a autonomia docente e discente, ressaltando-a como uma relação dialógica do saber: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12), discutindo através do que ele denomina “saberes necessários à prática educativa”. Sendo assim, ele ressalta que o aprender não pode ter como foco nem a própria aprendizagem, nem o ensino,

mas essa relação dialógica se estabelece durante o processo de ensinar e aprender.

Ainda segundo Freire (1996), a escola deveria ser o local apropriado para práticas democráticas, ou seja, um espaço em que todos os sujeitos envolvidos tivessem oportunidade de expressar suas ideias, refletir, defendê-las. Freire nunca tomou a criança, muito menos o bebê, como mote de pesquisa, mas a sua pedagogia inspira Tonucci (2005), Kishimoto (2007) e Oliveira (2011), todos unânimes em apontar, cada um a seu modo, para o fato de que a infância é uma fase de vida singular para o desenvolvimento humano e para a necessidade de se considerar a sabedoria contida nas vozes infantis, escutando-as para o estabelecimento de um diálogo entre os principais atores do processo educativo e discurso da prática pedagógica. A Prática Referendada considera o saber discente empírico-teórico tão importante quanto o saber docente prático-teórico. E nisso entra em acordo com as orientações dadas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), quando trata sobre currículo:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

Sendo assim, atenta a essas orientações e ancorada num conceito de criança como sujeito social, histórico e de direitos, a Prática Referendada apresentada na seção que se segue é o resultado de ações mediadoras de uma docente da educação infantil em sua atuação pedagógica, na qual a voz da criança, enquanto sujeito histórico e produtor de conhecimento e cultura, é não só valorizada, mas considerada em um fazer pedagógico amparado explicitamente em pesquisas já realizadas, mas não usadas como muletas, antes usadas como trampolins para práticas inovadoras e autônomas.

A ideia de fomentar a produção de escrita sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, considerando teorias de pesquisas acadêmico-teóricas sobre a práxis pedagógica e sobre a criança, nasceu, como dito anteriormente, no âmbito do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, uma iniciativa do

MEC, que foi acolhido pela FAGED/UFBA, que o sedia e chancela e visa à formação em serviço de profissionais das redes municipais de ensino de diversos municípios baianos, a exemplo de Salvador, Alagoinhas, Jacobina, Dias D'Ávila, Serrinha, Feira de Santana, Camaçari, locais onde o curso já aconteceu na primeira versão, na perspectiva de proporcionar o diálogo de suas práticas pedagógicas com as teorias embasadas em pesquisas voltadas para a sala de aula, cenário em que sujeitos de aprendizagem são bebês e crianças.

A sala de aula: uma janela para o mundo, uma prática referendada?

Para respondermos à questão formulada, mote da reflexão ora trazida, será, primeiramente, apresentado o relato feito pela professora-cursista, propondo que seja feita da leitura uma atividade do olhar, conforme propõe Foucambert (1984), e exercendo o ler como produção de sentidos, considerando os diferentes graus de polissemia possível, sem desprezar o mais baixo grau que nos permite fazer uma leitura parafrástica, como propõe Orlandi (1987). Iniciemos, pois, pela leitura parafrástica, para que tenhamos uma visão sincrética do texto, uma visão de sua totalidade, considerando, das condições de produção, três aspectos que se associam. Quem assina: uma professora da rede municipal de ensino de Salvador, estudante da especialização; intencionalidade: corresponder à proposição da professora pesquisadora do componente curricular por ela ministrado, Natureza e cultura: conhecimentos e saberes, integrante do Curso de Especialização em tela; e o lugar da produção: Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, promovido pelo MEC/SEB/UFBA, e que faculta ao professor da Educação Infantil, em exercício profissional, refletir sobre sua prática, considerando seus etnométodos e o repertório teórico/metodológico no qual se ancoram os componentes curriculares do curso.

Então, segue o texto construído pela professora, respeitando a sua construção escrita e teórica e focando no resultado formativo daí advindo:

A SALA DE AULA: UMA JANELA PARA O MUNDO

Com a chegada da Primavera, o entusiasmo tomou conta da sala do Grupo 5 na Escola Municipal Santa Ângela das Mercês. E foi

com tamanha festa que uma das crianças anunciou a Estação para os colegas na hora da conversa, sentada na rodinha: "Gente, vocês sabiam que a Estação das flores começou?" As crianças se mostraram curiosas ao perceber que com as flores e o sol, a cor adentrou nossa sala e elas quiseram retratar esse sentimento através dos desenhos.

Vendo o furor causado pela Estação, e depois dos desenhos, propus aos alunos um estudo sobre as plantas. Perguntei se eles sabiam como as plantas nasciam. Carla, a menina que trouxe a informação da chegada da Primavera, perguntou-me: "Pró, você sabia que minha mãe planta um monte de plantinhas lá no meu quintal? Lá tem um pé de goiaba, tem um pé de tomate tem laranja, limão. Um montão de plantas que minha mãe me manda molhar de tardinha".

Fiquei imaginando como haveria um quintal com árvores frondosas em um prédio na Carlos Gomes. Pedi, então, que ela me falasse como sua mãe havia plantado. Ela rapidamente me falou que a mãe fazia um furo no chão, na terra, e colocava a semente, depois plantava e molhava. Deixava lá. Todo dia ia molhar a plantinha que a mãe pedia e ela fazia.

Engraçado que enquanto ela falava, seus colegas prestavam atenção e tentavam confirmar através dos gestos o que ela retratava.

Muito feliz com seu discurso aceito e valorizado, Carla descrevia todas as etapas com minúcias de detalhes.

Depois de tanta informação, perguntei se mais alguém queria falar sobre o que sabia sobre as plantinhas que conheciam. Houve muita fala, muita festa, informações incomuns, informações diferentes. Todos traziam alguma experiência com as plantas.

Assim como sedimenta Piaget, o conhecimento é construído e significado a partir da interação do sujeito com o seu meio. Desta forma, o conhecimento adquirido advém das estruturas cognitivas do sujeito, como de sua relação com o objeto.

Foi a partir dos ensinamentos de Piaget que levei para meu espaço todos os objetos para serem explorados, como terra, sementes diversas, água e vasinhos. Todos prontos para serem significados. Todos prontos para serem explorados e serem instrumento real de conhecimento.

Então... Foi planta e exploração pela manhã toda, com diversidade de atividades a partir de uma proposta.

Aprendemos muita coisa. Desde o significado do furo nos vasos até como as plantas respiram, precisam de sol e de água.

(1) A autorização da professora-cursista para o uso de seu relato foi feita por e-mail, no dia 18 de junho de 2014, às 08h24min.

Aprendemos também a partilhar, a colaborar, a manter o espaço limpo e a dar espaço ao outro para nos ensinar.

Registramos, tabulamos e agora esperamos com ansiedade as plantinhas para aprendermos com elas o significado real do conhecimento construído.¹

Feita a leitura na perspectiva proposta, identificamos que o relato retrata um estudo sobre as plantas, prática pedagógica ocorrida num Centro Municipal de Educação Infantil, situado no centro da cidade, local conhecido como Mercês, na sala do Grupo 5, desencadeada pela informação partilhada por uma criança sobre a chegada da primavera, por uma experiência que lhe é particular, sem desconsiderar a provocação feita pela Professora. Uma atividade que se coaduna com as orientações propostas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, quando defende que é “importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los” (BRASIL, 1998, p. 166), e nas DCNEIS, que concebem o currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. (BRASIL, 2010, p. 12)

Pela via da polissemia, alargamos a leitura produzindo alguns sentidos: considerando o relato como gênero, lido na perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004), podemos identificar marcas que mostram sua adequação, já que, pelo funcionamento da linguagem, constatamos a experiência vivida, ações memorizadas que são documentadas e situadas no tempo e no espaço. Do ponto de vista da sua textualidade, não observamos digressões; antes, pelo contrário, o relato se atém ao propósito, bem como à ordem dos acontecimentos, do início a um fim que aponta expectativas, tudo muito bem tecido pelo fluxo narrativo que imprime o estilo da autora do relato. Isso nos faz conhecer a experiência vivida: o cenário onde a prática ocorre, o protagonismo da criança quando interrompe a professora trazendo suas experiências relacionadas à provocação feita pela docente, destacando-se por sua atualização,

(2) A Carlos Gomes é uma avenida movimentada no centro de Salvador (BA), onde não se pode ver casas de moradia, senão altos prédios e casas comerciais

mas que também representa a coletividade, uma vez que a prática se constrói em situação interativa circular. O relato nos faz conhecer, ainda, o clima da classe, o estado de motivação das crianças e, principalmente, a concepção de aprendizagem e de seus processos, acionados pela professora na condução da prática. Nesse sentido, vale ressaltar o valor que dá à fala da criança que reage à questão por ela formulada, apresentando uma outra que irá, de fato, desencadear os estudos, conforme segue copiado: “*Pró, você sabia que minha mãe planta um monte de plantinhas lá no meu quintal? Lá tem um pé de goiaba, tem um pé de tomate tem laranja, limão. Um montão de plantas que minha mãe me manda molhar de tardinha*”. Na sucessão, merece que consideremos a reação da professora, no seu silêncio... “*Fiquei imaginando como haveria um quintal com árvores frondosas em um prédio na Carlos Gomes*”.² E, na expectativa de responder a si, prossegue com desafios outros que vão sendo satisfeitos, considerando-se, decerto, a coerência, a adequação, a propriedade com que o objeto em estudo vai sendo tratado.

Se, até a altura destes escritos, os sentidos produzidos e que enaltecem a prática relatada podem ser compreendidos como referendados no repertório teórico e metodológico disponibilizado no curso, os que doravante passamos a produzir estão ancorados no explícito, naquilo que nos é dado de modo direto pela professora. Nestes termos:

Assim como sedimenta Piaget, o conhecimento é construído e significado a partir da interação do sujeito com o seu meio. Desta forma, o conhecimento adquirido advém das estruturas cognitivas do sujeito, como de sua relação com o objeto. Foi a partir dos ensinamentos de Piaget que levei para meu espaço todos os objetos para serem explorados, como terra, sementes diversas, água e vasinhos. Todos prontos para serem significados. Todos prontos para serem explorados e serem instrumento real de conhecimento (excerto tirado do texto produzido pelo docente e registrado acima).

Esse ato confesso deixa à mostra o que até então líamos nos não ditos e nos subentendidos do relato: a prática narrada, descrita, abonada pelo diálogo com os que vêm tendo suas concepções validadas no tempo-espaço histórico revela que o educar requer escolhas intencionais, ações ancoradas em concepções que traduzam, com coerência, como aprendizagens ocorrem, como podem ser suscitadas, enfim, como crianças podem ser respeitadas nos processos de desenvolvimento afeto-cognitivo pelo professor,

por uma professora, que não deve ter desprezado a intuição, mas que tem prezado pela busca de explicações que emprestam ao seu fazer profissional outros sentidos e que demarcam a sua responsabilidade pedagógica, portanto, política.

Agora, retornando ao título do relato ao qual foi agregada a pergunta, mote desta reflexão, acreditamos que todas e todos quantos têm se envolvido com o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil acertam se dizem: sim! Essa é uma Prática Referendada no conjunto de concepções que permeiam o Curso. É diante da teoria construída para ampará-la, quer seja a respeito da criança, da sua condição inteligente de ser, da linguagem como espaço de interação e de constituição do sujeito; quer seja a respeito do professor, dos seus saberes e fazeres e, especificamente, daqueles que dizem respeito ao componente curricular Natureza e Cultura: conhecimentos e saberes, razão deste relato, que, pela potência, pode ser transformado em ensaio, em artigo, sobretudo para que saibamos o que se esconde neste trecho do relato *"Depois de tanta informação, perguntei se mais alguém queria falar sobre o que sabia sobre as plantinhas que conheciam. Houve muita fala, muita festa, informações incomuns, informações diferentes. Todos traziam alguma experiência com as plantas"*, bem como para que festejemos o desabrochar das plantinhas e aprendamos mais sobre *"o significado real do conhecimento construído"*, com crianças do Grupo 5 do Centro Municipal de Educação Infantil e com sua Professora.

Com base no relato produzido, analisado e exposto, ratificamos que, na formação continuada de professores, ler e escrever assumem importância singular e devem ser valorizados como ações contínuas que são e que fundam saberes e experiências e geram produtos culturais reveladores das idiossincrasias e atualização dos sujeitos; a escrita do outro, considerada a concepção bakhtiniana de outro, potencializa leituras, aprendizagens e ensinamentos que oportunizam a ampliação dos sistemas de conhecimentos acionados, no que o enciclopédico, ou conhecimento de mundo (KOCH, 2002), não pode ser desconsiderado, já que diz respeito às informações sobre determinado tópico, armazenadas na memória de todo sujeito, indiscriminadamente, e sem elas o texto não se constitui. A produção de um texto escrito requer, nos vários momentos em que seu autor aciona o sistema de conhecimento enciclopédico, a suspensão do automatismo da ação, o cultivo da reflexão e da busca de outros conhecimentos estocados sobre o

que intenciona dizer, vez que as informações armazenadas na memória de longo termo são sempre necessárias, embora nem sempre suficientes, para traduzir vontades, desejos, necessidades quando o grau de informatividade estiver em questão. O professor, ao assumir a leitura apreciativa de textos cujas expressões sejam orais ou escritas, assume a responsabilidade de, ante um enunciado vivo, acompanhá-lo com uma atitude responsiva ativa, conquanto o grau da atividade seja variável (BAKHTIN, 1997) e conote seu compromisso com estudos e pesquisas em torno das mais diversas temáticas que qualificam sua atualização e partilha.

Considerações transitórias

Tomando de empréstimo a Bakhtin (1998) a nomenclatura com que ele conceitua a língua, conceito tomado da física e que foi aplicada às forças da língua, podemos dizer que forças centrífugas e centrípetas atuam na construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, notadamente naquele a que tange à docência. De acordo com o raciocínio desse teórico, as forças centrípetas atuam com vistas a normatizar, unificar e tornar homogênea a língua, ao passo que as forças centrífugas atuam no sentido de estratificá-la e torná-la heterogênea. Essas duas forças podem ser compreendidas também como dois discursos que atuam sobre as línguas, o que faz com que os enunciados reais sejam o terreno onde essas forças dualem.

Trazendo para o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva docente, podemos ver a atuação docente caminhando em diálogo constante com as teorias que estudam a docência. Esses caminhos que precisavam seguir paralelos são, usualmente, marcados por duas forças opostas e aparentemente contraditórias: uma força que regula, normatiza, estabiliza, generaliza e promove recorrência – a força centrípeta, a qual podemos relacionar à prática da sala de aula; e outra que desestabiliza, relativiza, dinamiza e surpreende – a força centrífuga, a qual podemos relacionar às construções teóricas. E essa oposição só vem ocorrendo porque se tem construído uma docência que não entende que a teoria é construída na prática, e que a prática só pode manter-se atual através da teoria, e que, segundo nos ensina Gadotti (2002, p. 16), o professor precisa ser mediador do conhecimento diante da criança “que é sujeito da sua própria formação”.

As atividades que promovem, no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, reflexões sobre o que vem sendo construído nas salas de aula da educação básica e da educação superior; procuram estreitar esse diálogo, entendendo que, conforme Bakhtin (1998, p. 82), “ao lado da centralização verbo-ideológica e da união, caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação”, os quais promovem o movimento da língua, o movimento que incentiva o processo de ensino-aprendizagem e de aprendizagem-ensino, sem desconsiderarmos que

O sistema da língua dispõe de uma reserva imensa de recursos puramente lingüísticos para expressar formalmente o ato vocativo: recursos lexicais, morfológicos [...], sintáticos. Essas formas porém só podem implicar um destinatário real no todo de um enunciado concreto. [...] É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita. [...] (BAKHTIN, 1997, p. 326)

Sendo assim, as Práticas Referendadas se apresentam como uma forma de ver o que se faz na sala de aula, através da linguagem escrita de um enunciado concreto que surge da necessidade de relatar o que se faz nos cenários de aprendizagem, atrelando a esse relato o diálogo sempre saudável e ampliado com teorias que tratam daquilo que se desenrola na sala de aula e ajudam a entender os cenários de acontecimentos de ensino aprendizagem.

Countersigned Practices: a way of seeing what you do in the classroom

Abstract: This paper discusses the Countersigned Practices as a way to see what is done in the classroom, through the report of a specialization in Teaching in Early Childhood Education student, offered by the Faculty of Education of the Federal University of Bahia, through the MEC / SEB / UFBA agreement, narrowing dialogues between theories that support this practice and to practice itself, taking as its starting point the didactic transposition proposed by Chevallard, but not sticking to put theory, extrapolating to the investigative look of teaching practice. The used methodology is based on theoretical discussion and the production of a countersigned Practice, by way of example. The results reveal pedagogical activities that presuppose the idea that the child is thinking being, produces and is encouraged by cultural and social production and this relationship must always be carried.

Keywords: Basic Education School. Training of Education Professionals. The Pedagogical Labor Organization

Referências

- BAKHTIN, M. Questões de literatura e estética. A teoria do romance. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol 3. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 2010.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. *A boniteza de um sonho*. Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- TIZUKO Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa. 2002.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Docência em Formação)
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- TONUCCI, F. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre: Artmed. 2005.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000

Submetido: 05/06/2015 **Aprovado:** 20/07/2016